

PISA全球素养的争议、反思与启示

卞恒宇

东北师范大学教育学部, 吉林 长春

收稿日期: 2025年1月17日; 录用日期: 2025年2月19日; 发布日期: 2025年2月26日

摘 要

OECD于2018年将全球素养纳入PISA当中。在此之后, PISA全球素养引发了学术界的广泛关注, 由此也出现了各类争议。学术界对于PISA全球素养测评的争议主要涉及其定义模糊、价值取向偏离以及包容性缺失几个方面。导致争议的主要原因是主观性和地缘立场影响了定义的完整、外在依据主导了其价值定位与取向、文化差异与阶层倾向制约了包容性。今后的全球素养测评发展, 首先要增强理论研究, 动态推进全球素养概念发展; 其次要强调个人理念, 回归人本教育的价值取向; 最后要立足文化差异, 倡导辩证统一的包容性。

关键词

PISA, 全球素养, 争议, 反思与启示

Controversy, Reflection and Inspiration on PISA Global Competence

Hengyu Bian

Faculty of Education, Northeast Normal University, Changchun Jilin

Received: Jan. 17th, 2025; accepted: Feb. 19th, 2025; published: Feb. 26th, 2025

Abstract

OECD included Global Competence in PISA in 2018. Afterwards, the PISA Global Competence attracted a lot of attention from the academic community, leading to various controversies. The controversy in the academic community regarding the PISA Global Competence mainly involves its vague definition, deviation from value orientation, and lack of inclusiveness. The main reason for the controversy is that subjectivity and geopolitical position affect the completeness of the definition, external basis dominates its value positioning and orientation, and cultural differences and class tendencies constrain inclusiveness. The future development of global competence should first

enhance theoretical research and dynamically promote the development of global competence concepts; Secondly, it is important to emphasize personal philosophy and return to the value orientation of humanistic education; Finally, we must base ourselves on cultural differences and advocate for dialectical unity and inclusiveness.

Keywords

PISA, Global Competence, Controversy, Reflection and Inspiration

Copyright © 2025 by author(s) and Hans Publishers Inc.

This work is licensed under the Creative Commons Attribution International License (CC BY 4.0).

<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>



Open Access

1. 引言

“全球素养”由 Global Competence 一词翻译而来,亦可译为“全球竞争力”“全球胜任力”等,早期部分学者和机构对全球素养进行了定义与研究,并提出了“全球素养”框架,如兰伯特(Lambert 1996)、瑞士咨询集团(Swiss Consulting Group)、世界智慧组织(World Savvy)、全美州立学校首席教育官理事会(Council of Chief State School Officers)、亚洲协会(Asia Society)等。2018年,经济合作与发展组织(Organization for Economic Co-operation and Development,以下简称OECD)将“全球素养”纳入国际学生评估项目(Programme for International Student Assessment,以下简称PISA),并制定了PISA全球素养测评框架。OECD对于世界范围的“全球素养”测评框架的制定引发了学术界的激烈讨论,并出现了对于全球素养多方面的争议。

2. 质疑——有关 PISA 全球素养的争议

评价是一种价值判断的活动,是对客体满足主体需要程度的判断[1]。但进行价值判断之前,需要满足一个先提条件,即:明确事实。正如格朗兰德(Greenland, N. E.)给出的评价理解等式:评价 = 事实明确 + 价值判断[2]。而“事实明确”的途径就是通过“测”来实现。近年来,“测评”一词在教育评价领域越来越受到关注,从字面理解,测评即为“测量与评价”,测量就是将学业数据测出来,评价就是对测量出来的学业数据进行分析与判断[3]。全球素养作为PISA全球测评的领域,其概念定义、价值取向以及评价客体的选取引发了一定的争议,这些争议将影响全球素养测评的后续发展,并引发世界各国对于全球素养测评合理性的思考。

(一) 定义模糊之争

1988年美国国际教育交流协会在《为全球素养而教》的报告中首次明确提出“全球素养”这一概念[4]。而后的三十多年里,有关于全球素养的研究层出不穷,但纵观全球素养研究的发展历史,缺乏对于全球素养理论基础的论述与研究。一套技术上健全的度量方法需要理论基础的支撑[5]。PISA的认知测试和问卷调查是由专家组建立的评估框架,迄今为止,该框架构建程序所建立的各类素养测评框架已经多次在全球性评估中成功实施,这一程序非常适用于评估具有长期和良好研究基础的项目。但对于全球素养这一新兴概念,仍无法弥补定义上的不足。

PISA对全球素养概念的定义是:分析具有地方、全球和文化意义的问题和情况的能力,例如贫困、经济相互依存、移民、不平等、环境风险、冲突、文化差异和模式化观念;理解和欣赏不同观点和世界观的能力;建立与不同国家、民族、宗教、社会文化背景或者不同性别的人的积极互动;对可持续发展和

集体福祉采取建设性行动的能力和倾向[6]。对于该定义,学者存在两方面的争议。首先,全球素养起源于全球公民话语,并且一直与世界主义和全球意识等相关术语一起使用[7]。这使得全球素养概念的定义至今仍与其他概念重叠或混淆,如:全球公民、世界主义、多元文化、跨文化能力、民主公民教育和国际化等。正如 Pashby (2009)所指出的:全球素养、跨文化和多元文化教育的话语常常混为一谈,导致人们对每个术语在不同语境中的确切含义产生混淆[8]。其次,纵览 OECD 的“全球素养”框架,其内容多聚焦于对框架内容的阐释,并未对框架的理论基础进行论证。Sälzer 和 Roczen (2018)指出 PISA 全球素养框架在理论上的贫乏,目前的测量方法还远远不够理想[9]。Ledger 等人(2019)对 OECD 2016 年发布的《包容性世界的全球竞争力》报告进行研究,注意到 PISA 全球素养框架的哲学基础相当狭窄[10]。同时,“全球素养”作为一个学科属性较为模糊的概念,OECD 在此前并未推出过相关的测评框架,实践经验也较为不足。这也致使“全球素养”缺乏国际比较研究,并未进行全球化的理论探讨与建构,PISA 全球素养测评框架的形成也未经历长时间的论证,因此其他已有评估框架无法弥补 PISA 全球素养理论建构的不足[9]。理论上的研究不足致使 PISA 对全球素养的定义模糊,无法与其他相近概念有效区分。

(二) 价值取向之争

教育是形成人力资本的关键因素,应对全球人才需求的教育政策往往更多地依赖于经济论点,而不是人本主义和可持续发展的论点,全球教育的重点在于人力资本是互相竞争的经济体之间的一种资源[11]。全球素养测评是随着全球化场域的形成与影响的不断深入而产生的,其发展受到全球公民教育、跨文化教育、国际理解教育等多方面影响,但全球素养的价值取向并非源自教育体系,而是受制于强大的教育外部力量。如同“全球公民”教育一样“自产生的那一刻起就带有强烈的工具价值理性成分”[12]。鉴于人力资本对经济和社会发展的重要性,长期以来,人力资本一直是经济合作与发展组织(OECD)的一个优先课题,使得该组织大力参与教育。因此,“全球素养”测评自产生那一刻起就是服务于政治、经济的发展。

在早些年,将全球教育置于人力资本理论之中的争议就从未停止,Robeyns (2006)认为人力资本理论不能解释一个人在没有个人经济利益的情况下对事物的态度,因为人力资本理论侧重于将技能和知识作为达到目的的手段(全球公民身份或素养是提高劳动力的一种方式),而不是目的本身(培养独特的、具有全球意识的个人)[13]。对于人力资本下的全球素养测评,本质是国家性而非全球性的[11]。它包含着有关于国家和公司的经济利益,以此扩大和提高国家的竞争力,这不仅要归咎于美国、西方或前英联邦国家,也要归咎于那些从当前全球化中受益的国家,而经合组织通过全球素养来反映各国所谓的人力资本能力,以此来促进各国之间的竞争。

PISA 全球素养框架在制定之时,OECD 将其经济使命和全球工作者的相关概念嫁接到了可持续发展目标上,也就是说,在所提出的四个维度中,经合组织仍然着眼于全球能力如何使学生能够在不断变化的劳动力市场中成为知识工人[14]。OECD 所认为的包容性的未来就是年轻人融入全球工作场所的同义词:在一个相互关联的世界中做好工作准备,要求年轻人理解全球化的复杂动力,对来自不同文化背景的人持开放态度,在不同的团队中建立信任,并表现出对他人的尊重(OECD 2018: 5)[15]。通过这种方式,经合组织构建了一个包容性未来的假象,即“全球市场中的文化包容性”。这显然使全球素养的概念与人力资本开发相一致,并背离了素养教育的本来目的。

(三) 包容性之争

联合国教科文组织在 2017 年出版的《反思教育向“全球共同利益”的理念转变》中提到:“确保增强教育的包容性”[16]。教育的包容性影响着教育实施的公平与否,包容性应融合于教育的各个环节,尤其是基础教育阶段。PISA 作为全球性的国际学生评估项目,应该具有更强的包容性,但事实并非如此。

首先是评价对象的选取缺乏包容性。全球素养测评在早期多被各大国际公司用于选拔人才,测评对

象多拥有优越的教育背景,使得测评本身带有浓烈的精英阶层导向。经过多年演进,PISA 全球素养测评工具并未彻底摒弃掉精英阶层导向这一问题。通过对 PISA《包容性世界的全球素养》(Global Competency for an Inclusive World,简称 GCIW)进行分析,能够发现该文件描述了经合组织各成员国之间的事先磋商,且这些成员国是全球经济指标分布在国际前列的 35 个国家[10]。同时,GCIW 暗示了一些对理想的全球公民以及他们应该有什么样的经历的假设,所有假设都取决于财富和特权:理想的具有“全球素养”的学生能够为慈善机构捐款、有一个可以接待国际交换生的家、见过来自许多国家的人或是去了一所能够提供交换项目的学校。这些变量基本上描述了全球精英的习性,因此很难看出一个社会经济背景较低的孩子或一个资金不足的学校的学生如何能在这个测评上取得好成绩。并且,以 PISA 在中国的阅读、数学和科学评估为例(中国未参与 PISA 全球素养测评),其选取了北京、上海、江苏、浙江的学生样本,上述地区均为经济较为发达地区,且教育资源充分,而 PISA 并未将不发达地区的学生纳入评估范围,其包容性不言而喻。

其次是框架内容缺乏包容性。PISA 全球素养框架在 2018 年发布之前就已经形成了阶段性框架,2014 年 PISA 在过程性文件中引用了关于女权主义、性别和性取向以及反种族主义和后殖民理论的内容。但這些具有包容性的内容在 PISA 2018 年发布的全球素养框架中已经被删除。Ledger 等人通过进行了广泛的社会网络分析,认为尽管经合组织名义上支持基于多视角和理解文化差异的全球素养,但研究表明,由于学者、出版物类型,背景和观点等原因,但删除女权主义等内容已经违背了全球素养教育的宗旨[14]。除此之外,PISA 全球素养这种包容性未来的概念并没有考虑到贫困、性别、地理、残疾和特殊教育的需求(Shaeffer 2019)[17]。在整个 2018 年全球素养框架中,贫困问题在其中明显缺乏,整个文件中只提到了三次贫困。这就产生了一个固有的假设,即只有通过促进跨文化意识和理解才能实现包容性的未来,但这忽略了全球数十亿人所经历的基于贫困而导致的教育排斥[18]。同时,PISA 全球素养框架中有关残疾人和特殊教育的内容缺失[19],框架中并未提及全球素养将如何使年轻人能够反思他们自己或社会对那些身体、智力或情感残疾者的态度,也没有考虑到残疾人对创造一个包容和可持续的未来所作的重要贡献。

3. 释疑——有关 PISA 全球素养争议的探源

争议本质上是各主体在认知存在差异的情况下,从自我认知的角度对于某一事件产生的差异化认识。有关 PISA 全球素养测评的争议围绕着理论与定义、价值取向以及包容性三个方面,这些争议一方面由于 PISA 全球素养测评本身存在的问题,另一方面也受到研究者认知或背景的影响。因此对造成争议的原因进行讨论,是对于争议进行反思的重要途径。

(一) 主观性与地缘立场影响了定义完善

首先,“全球素养”的定义受到定义主体主观性的影响。W. B. Gallie (1956)在其经典文章《本质上有争议的概念》(Essentially Contested Concepts)中认为,某些概念,如:艺术、社会正义或民主等,没有固定的或最终的定义,即本质上有争议的概念不会像大多数科学理论那样,最终屈服于一个明确的或法律意义上的敲定[20]。“全球素养”作为一个特殊的概念,其特殊性中包含着普适性。正如黑格尔所认为的:“特殊的东西就是普遍的东西本身,但它是后者的区别或说对一个他物的关系,是自己向外映现;不过除了普遍的东西本身而外,并不存在什么他物,特殊的东西会有区别。”[21]“全球素养”与全球公民、世界主义、多元文化、跨文化能力等概念的混淆,本质上是由于这类概念定义在普遍性上存在一定的互通,而其特殊性表现在概念或定义主体的目的之上,全球素养在多年的演进和发展中,其概念被跨国人力资源公司、OECD 等官方机构或学者等进行多次定义,这些定义均带有浓烈的主观需求、价值以及思想,这些需求、价值及思想构成了“全球素养”定义普遍性外的特殊性,特殊性致使“全球素养”这

一概念游离不定,也使得全球素养概念的定义以类似于 W. B. Gallie 所描述的有争议的方式存在于学术界。

再次,全球素养概念的定义“取决于个人的地缘政治立场”(Baumgratz 1995)[22]。地缘政治立场的不同会导致人们对于同一事物的认知呈现差异,如 Pike (2000)通过对英国、美国和加拿大全球教育进行研究,发现尽管他们对全球教育有着相似的“大理念”,但仍在一般性知识上有所不同[23]。即使是同属西方的美国和欧洲,其全球素养概念仍然存在差异。美国的“全球素养”往往指个人或公司与其他全球市场竞争对手的职业关系,以及美国员工在全球市场所做的准备(Watkins, Cseh 2009)[24],其关于全球素养的大量文献都根植于人力资源管理,特别是参考经济绩效以及使美国人力资源以最佳的方式适应国际经济竞争挑战。相较而言,由于欧洲员工更多是在具有多种文化和语言差异的欧洲成员国之间工作,所以欧洲“全球素养”的定义往往更突出该地区的跨文化概念[22]。故而,地域人们所持有的立场差异会对“普遍认同标准”的演进构成挑战,从而致使同一概念在不同地区存在差异化的定义。同时,这也反映了 PISA 全球素养并非缺乏理论基础,其内核根植于人力资本理论而非教育理论,这使其缺乏教育理论之根基。

“全球素养”在教育领域发展至今,仅有 40 年左右的历史,PISA 提出全球素养测评框架也仅过去了 6 年,相较于其他教育概念,“全球素养”这一概念相对较为“年轻”。纵观全球素养的发展,所涉及的主体均是为了其自身的目的和地缘立场而对“全球素养”一词进行了定义,并且随着时代进步,世界对于人才的要求不断变换,“全球素养”的定义也会随之不断调整。不论导致“全球素养”定义飘忽不定的原因是主观性还是地缘立场,其作为一定历史时期为某一目的而提出的概念,必然承载着不同主体在其所处的历史时期所需要的内容,因此,在全球素养不断发展和完善的未来,其定义也会随之不断进行调整、改变,并逐渐与其他相近概念产生越来越明显的区别。

(二) 外在依据主导了价值定位与取向

首先,外在依据扰乱了全球素养教育内在的价值定位。教育是培养人的活动,其目的在于提升人的地位,弘扬人的价值,本质上是一种主体活动;同时教育也是具有功利性的工具价值,如促进社会政治、经济、文化的改革和进步,促进个人谋得好的职业[25]。但是,过强的功利性会使教育失去原本目的,教育的功利价值应在教育的本体价值中自然的凸显出来。“全球素养”萌芽于人力资本领域,而后在教育领域得以壮大,但发展至今,“全球素养”仍带有浓烈的“人力资本”味道,究其根源,实质是对“全球素养”的诠释出现了错位。自教育产生以来,其发展无不立足于社会政治、经济、文化的发展需要来定位教育的价值、使命、内容与功能等,对教育的诠释从未跳出政治、经济与文化的“势力范围”[26]。但政治、经济、文化作为教育的外在依据,不能构成教育问题的内在本体。“全球素养”其自身带有的政治与经济属性,使得其在教育领域发展之初就未摆脱其最初所带有的局限性,在教育界学者和机构的不断研究下,时至今日,“全球素养”的外在依据仍然主导其内在价值定位。

其次,外在依据偏引了全球素养教育的价值取向。就教育价值主体形态来说,可以分为个人主体和社会主体,教育价值就有个人价值和社会价值之分[25]。教育的社会价值取向包括政治取向、经济取向等。由于“全球素养”自身所携带的人力资本属性,致使其偏向以社会本位论来确定其评价目标,更加注重经济价值。经济价值取向的并非是错误的,教育的经济价值是自有教育的历史以来就具有的。正如英国古典经济学家亚当·斯密所认为的:人类的才能与其他任何种类的资本,同样是重要的生产手段[27]。经济价值在教育中的地位随着社会经济发展在不断改变,从 17 世纪的初步形成,到 20 世纪 60 年代达到顶峰,教育的经济价值取向逐渐在世界各国处于主导地位。但随着社会经济的逐渐富足,人的基本生活需求得到了满足,教育的经济价值取向也应逐步转换。马克思曾将人的发展分为三个时期:自然人、经济人和自由人。现阶段我们正处在经济人向着自由人目标迈进的转换阶段,教育逐步重视人的全面发展也

体现了这一人的发展目标上的转换。因此,“全球素养”作为全球性教育测评中的一个重要领域,培养学生的全球素养需要通过教育来实现,只有“全球素养”的价值取向与教育的价值取向保持一致,才能达成培养“自由人”这一目标。

(三) 文化差异与阶层倾向制约了包容性

包容性是事物发展的根据,一般包括:作为主体胸怀和品格的包容性、作为主体工作方针的包容性等[28]。有关于“全球素养”包容性方面的争议集中于上述两个方面。对于“全球素养”内容包容性缺失的争议指向的是主体胸怀和品格两个方面的包容性,测评对象选择的争议则指向主体工作方针的包容性。

首先,围绕主体胸怀和品格的包容性方面的争议,在“全球素养”的内容中,关于女权主义、性取向、反种族主义等内容是体现“全球素养”测评的胸怀和品格的重要方式,其中涉及的不同利益、思想、情感、意志等内容能够体现主体的自信。主体胸怀和品格的包容是辩证的包容,是立足于不同的进步力量和因素之上,并非为了包容而包容。“全球素养”测评涉及的国家和地区所存在的宗教,种族,民族文化等差异较大,部分内容不适合甚至可能违背当地的风俗习惯,如强行加入可能导致争议的内容,则会触及不同民族文化中的敏感点,不利于测评工作的顺利开展。因此,部分内容的“缺失”其本质上是一种辩证的包容。

其次,对于“全球素养”测评对象选择的争议指向的是作为主体工作方针的包容性。工作方针具有两种类型:一是立足于自身独有利益的工作方针;二是立足于所有成员共同利益的包容性工作方针。“全球素养”在其初期调研、框架制定以及最终实施的过程中,将发达国家和地区的“精英”阶层的青少年作为其测评对象,这种测评对象的选取方法虽然能够展现出良好的测评结果,但暴露出了该测评立足于精英阶层的属性,其中的资本利益取向较为明显。PISA 全球素养作为一个为了全世界青少年共同进步而采取的世界性测评框架,应该采取更为公平客观的对象选取方法,将富裕和贫穷地区的青少年都纳入测评范围,如此才能够真实反映青少年“全球素养”的真实状况,真正的让“全球素养”的工作方针立足于世界所有青少年的共同利益。

4. 答疑——PISA 全球素养争议的启示

自从 2012 年中共在党的十八大明确提出“要倡导人类命运共同体意识”[29]之后,我国在各类国内和国际会议上多次将“人类命运共同体”作为国家发展的重要决议事项提出,我国正在用行动积极参与全球治理改革和建设。在国际化日渐深化的当代,我国人才的培养也将更加关注年轻人在国际社会中的能力。PISA 全球素养为我国提供了一个国际人才培养的切实思路,虽然 PISA 全球素养测评只进行了一个周期,但其优势与争议均为我们今后推进全球化人才培养提供了重要参考。

(一) 增强理论研究,动态推进全球素养定义的逐步完善

在穆勒看来,定义就是宣告一个词的意思的命题。即一个词的日常词义所包含的意义,或是说话者或书写者为了论说的特殊目的意在添加给这个词的意义[30]。但定义并非一成不变,在科学领域,无论是科学术语的定义还是在科学的含义上使用的日常术语的定义,其主要目的就是用作科学分类的界标,这种科学分类会随着科学知识的增长而不断变动。正如恩格斯指出“一个伟大的基本思想,即认为世界不是一成不变的事物的集合体,而是过程的集合体,其中各个似乎稳定的事物以及它们在我们头脑中的思想映像即概念,都处在生成和灭亡的不断变化中……如果人们在研究工作中始终从这个观点出发,那么,关于最终解决和永恒真理的要求就永远不会提出来了;人们就始终会意识到他们获得的一切知识必然具有局限性。”[31]因此,一门科学的定义是暂时的和不断改进的。正如社会科学一直以来追求永恒真理和终极价值的思维方式,“全球素养”的定义并非绝对的和一成不变的,而是一种历史性诠释,其定义会随着“全球素养”这一名词所涵盖范围的增减以及研究的逐步深入而继续发生变化,从而逐步向永恒真

理迈进。在这种认识下,全球素养定义的完善要从两个方面开展。

首先是增强理论研究。理论是人们在实践中,借助一系列概念、判断、推理表达出来的关于事物本质及其规律的知识体系,是系统化的理性认识[32]。对于“全球素养”的理论研究是探寻其本质和规律的根本途径,不论是概念的模糊还是定义的混淆,实质上都是对“全球素养”的理论研究不够深入,或仅仅局限于对人力资本领域的探究。“全球素养”现在作为教育学中的研究领域,其理论起点应从教育出发,将培养什么样的人作为其理论研究的方向,从教育的普遍性中探寻“全球素养”自身的特殊性,最终达到与其他相似概念的分离。在“全球素养”的理论研究过程中,应基于形式逻辑开展,考察概念本身、进行判断和推论。形式逻辑不应与认知内容彼此割裂,相互孤立,而是要与认识内容紧密相连。正如黑格尔所说:“即使仅仅把逻辑形式看作为思维的形式功能,就值得我们研究它们本身在多大程度上符合于真理。一个逻辑办不到这一点,它顶多只能要求有按思维现象现有的样子作自然史式的描述那样的价值。”[33]“全球素养”的理论研究要避免形而上学的旧形式逻辑,不能只是研究纯概念、纯判断、纯推论的思维形式,只有与丰富的实际内容相结合,才能让形式逻辑富有生命力,理论才能丰富充盈。

其次是顺应时代发展。“全球素养”会随着现实社会的发展而适时调整和改进,其定义也应相应改变,否则,定义就不再具有时效意义,且无法保证满足当前的时代环境。全球素养定义的完善也是其理念的完善,因此应紧随时代步伐与社会实践的演进,针对层出不穷的新状况与新挑战,提供新颖的理性剖析与理论回应。这一过程不仅深入揭示了认识与实践对象的本质特征、运行规律及未来发展趋势,还实现了对人类历史智慧与现实经验的重新整合与理论层面的升华。正如马克思所说:“任何真正的哲学都是自己时代的精神上的精华。”[34]“全球素养”不能脱离时代要求,其定义的完善要顺应世界青少年教育的发展趋势,只有这样,“全球素养”才能真正实现良性进步,培养出的青少年才能符合现实社会的需求。

(二) 强调个人理念,回归人本教育的价值取向

“个人”不同于“个体”。“个体”强调的是单个人作为直接的生命存在物(或自然存在物)而存在[35],而个人则需要从社会关系的属性上来界定。美国人类学家格尔茨认为“人群有诞生日,而个人没有”;成为人其实就是成为个人。”[36]个体的成长与确立离不开广泛的社会实践活动。从本质上看,人是多种“社会关系”交织的集合体,而非单纯所有“关系”的堆砌。在倡导“个人”价值的同时,需警惕误入“个人主义”的歧途,因为这种观念错误地将人的社会属性与个体特性相割裂,片面强调个体无需依赖外界,仅凭内在力量即能构成完整个人,这是一种偏颇的理解。这种狭隘的人与社会的关系和思维方式并不符合现代教育培养人的逻辑。如此,个人主体其实质上并非与社会关系脱离,而是要在各种社会关系下达到“个人实现”。

回望教育的历史发展,从神本教育,到物本教育,再到人本教育。人在教育中的地位逐渐得以修正。人本教育并非忽视人类的神性追求、政治理想、经济效能或知识技能的培养,而是将这些人性层面的需求纳入个人全面发展的考量框架中,旨在通过合理平衡这些要素,推动个体实现更加和谐与全面的成长。人本身才是教育的价值取向,人的教育固然与政治、经济等领域相互作用,人在一定条件下可以当作手段,但绝不只是手段,正如康德所认为的:在任何情况下,把人当作目的,绝不只当作工具。但若将政治、经济等外在取向凌驾于人之上,则会带来本真的教育的迷失。教育面对的是人,教育的世界是人的世界,为此,任何教育理论必然要建立在某种人性假设的基础上[37]。“全球素养”诞生于人力资本领域,但如今,其已然成为教育领域的重要内容,不论其过去的目的如何,在教育领域,“全球素养”应将人的发展作为其价值取向的首位,其根本目的也应是为人本身的成长,而非服务于经济或政治市场。因此,“全球素养”作为全球化人才培养的重要目标,是教育领域中的问题,只有真正将促进人本身的发展作为其内在的逻辑与价值,而不仅仅是为了服务于政治与经济,其意义才能逐渐显现。

(三) 立足文化差异, 倡导辩证统一的包容性

塞缪尔·亨廷顿在《文明冲突与世界秩序重塑》中认为冷战结束后, 世界各国之间由政治经济导致的意识形态冲突转变为文化差异导致的冲突。文化和文化之间存在着无法泯灭的差异, 同时, 文化很大程度上不受全球化或任何双文化、跨文化、多元文化等进程的影响[38]。这并非是指各个文化在跨文化等进程的交流过程中不受影响, 而是各个地区的文化本身所受到的影响较小。从这个角度来看, 全球化等进程较多作用于表面, 而文化深层次的结构较为稳定, 这种深层次的文化结构与宗教、种族、文化水平等因素密切相关。

首先, 文化差异作为不同文化交往无法避免的现实问题, 是不同文化之间普遍存在的矛盾。“全球素养”作为全球性的测评方案, 在内容上必定存在文化差异导致的矛盾, 不同国家、地区的文化倾向会排斥部分内容所表现出的价值观。因此, “全球素养”在内容上应灵活多变, 对国际共识性问题, 如反对战争、促进国际理解等内容保持统一; 对容易引起不同种族、宗教人群质疑或反对的内容斟酌纳入测评指标, 或通过内容陈述方式的转变降低内容的敏感度。

其次, 在测评对象的选取范围上, PISA 全球素养测评不应仅选取经济发展水平较高地区的年轻人, 这种对于测评范围的划定违背了“全球素养”作为教育领域测评的宗旨。“全球素养”应平等的关注不同经济水平地区、不同阶层和不同教育背景的具有代表性的年轻人, 形成对于全球年轻人客观且全面的“全球素养”现实状况认识, 提出适合不同地区年轻人“全球素养”培养的针对性方针, 最终让全世界年轻人真正具备“全球素养”。

参考文献

- [1] 陈玉琨. 教育评价学[M]. 北京: 人民教育出版社, 1999: 25.
- [2] 顾明远. 教育大辞典: 增订合编本[M]. 上海: 上海教育出版社, 1998: 137.
- [3] 陈瑞生. 学业测评理论研究的新趋势: 凸显育人为本[J]. 课程·教材·教法, 2014(2): 39-46.
- [4] Advisory Council for International Educational Exchange (1988) Educating for Global Competence: The Report of the Advisory Council for International Educational Exchange. Council on International Educational Exchange.
- [5] Chandir, H. and Gorur, R. (2021) Unsustainable Measures? Assessing Global Competence in PISA 2018. *Education Policy Analysis Archives*, **29**, 1-26. <https://doi.org/10.14507/epaa.29.4716>
- [6] (2020) PISA 2018 Global Competence. <https://www.oecd.org/pisa/innovation/global-competence/>
- [7] Oxley, L. and Morris, P. (2013) Global Citizenship: A Typology for Distinguishing Its Multiple Conceptions. *British Journal of Educational Studies*, **61**, 301-325. <https://doi.org/10.1080/00071005.2013.798393>
- [8] Pashby, K. (2013) Related and Conflated: A Theoretical and Discursive Framing of Multiculturalism and Global Citizenship Education in the Canadian Context. <https://tspace.library.utoronto.ca/handle/1807/35921>
- [9] Sälzer, C. and Roczen, N. (2018) Assessing Global Competence in PISA 2018: Challenges and Approaches to Capturing a Complex Construct. *International Journal of Development Education and Global Learning*, **10**, 5-20. <https://doi.org/10.18546/ijdegl.10.1.02>
- [10] Ledger, S., Thier, M., Bailey, L. and Pitts, C. (2019) OECD'S Approach to Measuring Global Competency: Powerful Voices Shaping Education. *Teachers College Record: The Voice of Scholarship in Education*, **121**, 1-40. <https://doi.org/10.1177/016146811912100802>
- [11] Seitz, K. (2002) Lernen für ein globales Zeitalter. In: Butterwegge, C. AND Hentges, G., Eds., *Politische Bildung und Globalisierung*, VS Verlag für Sozialwissenschaften, 45-57. https://doi.org/10.1007/978-3-663-11077-4_4
- [12] 姜英敏, 高益民. 博学与慎思 当代教育思想与理论[M]. 济南: 山东教育出版社, 2015: 409.
- [13] Robeyns, I. (2006) Three Models of Education: Rights, Capabilities and Human Capital. *Theory and Research in Education*, **4**, 69-84. <https://doi.org/10.1177/1477878506060683>
- [14] Auld, E. and Morris, P. (2019) Science by Streetlight and the OECD's Measure of Global Competence: A New Yardstick for Internationalisation? *Policy Futures in Education*, **17**, 677-698. <https://doi.org/10.1177/1478210318819246>
- [15] Ragland, D. (2014) Betty Reardon's Philosophy of Peace Education and the Centrality of Justice. *Journal of Peace Education*, **12**, 37-55. <https://doi.org/10.1080/17400201.2014.938033>

- [16] 联合国教科文组织. 反思教育 向“全球共同利益”的理念转变[M]. 北京: 教育科学出版社, 2017: 34.
- [17] Shaeffer, S. (2019) Inclusive Education: A Prerequisite for Equity and Social Justice. *Asia Pacific Education Review*, **20**, 181-192. <https://doi.org/10.1007/s12564-019-09598-w>
- [18] UNICEF (2015) The Investment Case for Education and Equity. <https://www.unicef.cn/media/7081/file/The%20Investment%20Case%20for%20Education%20and%20Equity.pdf>
- [19] Cobb, D. and Couch, D. (2021) Locating Inclusion within the OECD's Assessment of Global Competence: An Inclusive Future through PISA 2018? *Policy Futures in Education*, **20**, 56-72. <https://doi.org/10.1177/14782103211006636>
- [20] Gallie, W.B. (1956) IX.—Essentially Contested Concepts. *Proceedings of the Aristotelian Society*, **56**, 167-198. <https://doi.org/10.1093/aristotelian/56.1.167>
- [21] [德]黑格尔. 逻辑学[M]. 杨一之, 译. 北京: 商务印书馆, 1966: 351.
- [22] Baumgratz, G. (1995) Language, Culture and Global Competence: An Essay on Ambiguity. *European Journal of Education*, **30**, 437-447. <https://doi.org/10.2307/1503516>
- [23] Pike, G. (2000) Global Education and National Identity: In Pursuit of Meaning. *Theory Into Practice*, **39**, 64-73. https://doi.org/10.1207/s15430421tip3902_2
- [24] Watkins, K.E. and Cseh, M. (2009) Competence Development in the United States of America: Limiting Expectations or Un-leashing Global Capacities. 16-40.
- [25] 阎淳冰, 张炳成. 素质教育中的教育价值取向探析[J]. 兰州大学学报, 2000(S2): 47-49.
- [26] 郝德永. 不可“定义”的教育——论本质主义教育思维方式的终结[J]. 教育研究, 2009(9): 11-16, 56.
- [27] 陈理宣. 教育价值论[M]. 成都: 四川大学出版社, 2003: 117.
- [28] 常绍舜. 《哲学马克思主义中国化系统科学》研究文集[M]. 北京: 中国政法大学出版社, 2018: 103.
- [29] 钱彤, 熊争艳. 中共首提“人类命运共同体”倡导和平发展共同发展[EB/OL]. <http://cpc.people.com.cn/18/n/2012/1111/c350825-19539441.html>, 2024-08-12.
- [30] 宋伟. 光明社科文库 穆勒的语言逻辑思想研究[M]. 北京: 光明日报出版社, 2020: 143.
- [31] 马克思, 恩格斯. 马克思恩格斯选集(第四卷) [M]. 北京: 人民出版社, 1972: 239.
- [32] 赵鑫, 邵博学. 教育理论的三重内涵——兼谈教育理论的重要性[J]. 上海教育科研, 2008(9): 26-27.
- [33] [德]黑格尔. 黑格尔的客观哲学[M]. 唐译, 译. 吉林: 吉林出版集团有限公司, 2013: 75.
- [34] [德]马克思, (英)恩格斯. 马克思恩格斯全集(第一卷) [M]. 北京: 人民出版社, 1995: 220.
- [35] 赵恩国. 马克思“个人解放”思想的历史与逻辑[M]. 上海: 上海人民出版社, 2017: 38.
- [36] Geertz, C. (1973) *The Interpretation of Cultures*. Basic Books, 47-53.
- [37] 鲁洁. 实然与应然两重性: 教育学的一种人性假设[J]. 华东师范大学学报(教育科学版), 1998(4): 1-8.
- [38] [美]乔治·瑞泽尔, 作. 现代社会学理论[M]. 第7版. 任敏, 等, 译. 上海: 上海文化出版社, 2022: 453.